

Faulstich-Wieland, Hannelore; Schefer-Vietor, Gustava

Koedukation - Geschlechterverhältnisse in der Erziehung

Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 169-180. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 23)*



Quellenangabe/ Reference:

Faulstich-Wieland, Hannelore; Schefer-Vietor, Gustava: Koedukation - Geschlechterverhältnisse in der Erziehung - In: Beck, Klaus [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]; Klafki, Wolfgang [Hrsg.]: *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen - Befunde - Perspektiven. Beiträge zum 11. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 21. bis 23. März 1988 in der Universität Saarbrücken. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 169-180 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-225289 - DOI: 10.25656/01:22528*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-225289>

<https://doi.org/10.25656/01:22528>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

23. Beiheft

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Analysen – Befunde – Perspektiven

Beiträge zum 11. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 21. bis 23. März 1988
in der Universität Saarbrücken

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Klaus Beck, Hans-Georg Herrlitz und Wolfgang Klafki

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe : Analysen – Befunde – Perspektiven ; vom 21.–23. März 1988 in d. Univ. Saarbrücken / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Klaus Beck ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 11) (Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 23)
ISBN 3-407-41123-5

NE: Beck, Klaus [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...; Zeitschrift für Pädagogik/ Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41123 5

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

| | |
|-------------------------------|----|
| WOLFGANG KLAFFKI | 15 |
| RICHARD VON WEIZSÄCKER | 19 |
| RICHARD JOHANNES MEISER | 22 |
| OSKAR LAFONTAINE | 23 |

II. Institutionsübergreifende Fragestellungen

| | |
|--|----|
| JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung in erziehungsphilosophischer Sicht. Bericht über ein Symposion | 27 |
|--|----|

Multikulturalität und Bildung – Kann die Aufrechterhaltung von Minderheitenkul- turen eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein?

| | |
|-------------------------------------|----|
| DETLEF GLOWKA Vorbemerkung | 35 |
|-------------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Die Ambivalenz des Rekurses auf Ethnizität in der Erziehung | 36 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| DETLEF GLOWKA, BERND KRÜGER Zum Stand der kulturvergleichenden pädagogischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland | 37 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| RENATE NESTVOGEL Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? | 39 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| FRANK-OLAF RADTKE Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung | 50 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| ECKHARD KÖNIG, PETER ZEDLER Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit. Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Ent- scheidungsfeldern. Bericht über Schwerpunkte und Arbeitsergebnisse eines Symposiums | 57 |
|--|----|

Knowledge handling – Umgang mit Wissen

| | |
|--|----|
| BERNHARD KRAAK | |
| Vorbemerkung | 67 |
| KARL-JOSEF KLAUER | |
| Über das Lehren des Lernens | 68 |
| WERNER SCHWENDENWEIN | |
| Didaktische Informationsverarbeitungsprozeduren zur Entwicklung formal-kognitiver Bildung im Telematikzeitalter | 70 |
| GUDRUN-ANNE ECKERLE, BERNHARD KRAAK | |
| Kausale Landkarten – Hilfen zur Anwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens | 73 |

Erziehungs- und Bildungswirklichkeit zwischen vollzogener Vergesellschaftung und programmierter Privatisierung

| | |
|--|----|
| WARNFRIED DETTLING | |
| Entstaatlichung als Programm | 77 |
| KLAUS ANDERSECK | |
| Staatliche versus private Bereitstellung von Bildung in der ökonomischen Diskussion | 84 |

Qualifizierungsoffensive: Staatliches Engagement für private Initiativen?

| | |
|--|----|
| AXEL BOLDER | |
| Die Qualifizierungsoffensive – eine kritische Bestandsaufnahme von Ergebnissen der Weiterbildungsforschung | 89 |
| JOCHEN KADE | |
| Subjektwerdung und Gemeinschaftsbezüge. Die Qualifizierungsoffensive als Herausforderung für die Erwachsenenbildungstheorie | 99 |

Bildung 2000: Zwischen privatem Lebenssinn und öffentlicher Aufgabe

| | |
|---|-----|
| HORST W. OPASCHOWSKI | |
| Einführender Überblick | 109 |
| HORST W. OPASCHOWSKI | |
| Zukunft und Lebenssinn: Folgen für den einzelnen – Folgerungen für die Bildungspolitik | 110 |
| ECKART LIEBAU, RAINER TREPTOW | |
| Lebensformen als pädagogisches Paradigma? | 123 |

Friedenspädagogik im Spannungsfeld von Ökosophie, Kritischer Theorie und Systemischem Denken

| | |
|--|-----|
| ROLF HUSCHKE-RHEIN | |
| „Systemische Friedenspädagogik“ – Einige Thesen für Theorie und Praxis . | 129 |
| VOLKER BUDDRUS | |
| Systemtheorien und Überlebensproblematik | 131 |
| PETER HEITKÄMPER | |
| Skizze einer systemischen Handlungstheorie der Friedenspädagogik | 135 |
| ALFRED SCHÄFER | |
| Zur Kritik der weiblichen Pädagogik. | |
| Bericht über eine Arbeitsgruppe | 139 |

Darf die Pädagogik Freud-los sein?

| | |
|---|-----|
| JEANNE MOLL | |
| Die Kontroverse der Universitätspädagogik mit den psychoanalytischen Strömungen um 1920 | 149 |

III. Schule und Lehrerbildung

Vom Schul- und Erziehungsangebot zur Schul- und Erziehungspflicht

| | |
|--|-----|
| WILTRUD ULRIKE DRECHSEL | |
| Die Alphabetisierung in der Klippschule. Über das niedere Schulwesen in Bremen 1800–1850 | 159 |
| HANNELORE FAULTICH-WIELAND, GUSTAVA SCHEFER-VIETOR | |
| Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung | 169 |

Wer und was macht eine gute Schule? Öffentliche Anfragen an Schulen in staatlicher und freier Trägerschaft

| | |
|--|-----|
| HANS CHRISTOPH BERG | |
| Bericht über das Saarbrücker „Schulgüte“-Symposion | 181 |
| JOHANN PETER VOGEL | |
| Schulrecht aus der Sicht guter Schulen – Gute Schulen aus der Sicht des Schulrechts | 189 |
| PETER FAUSER, ADOLF KELL, DORIS KNAB | |
| Welches Recht braucht die Schule? | |
| Leistungsbewertung als Problem rechtlicher Kontrolle und pädagogischer Selbstkontrolle | 201 |

| | |
|--|-----|
| WOLFGANG EINSIEDLER Medien in institutionalisierten schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Bericht über ein Symposium | 209 |
| FRIEDRICH SCHWEITZER Gymnasiale Oberstufe und Sekundarstufe II zwischen Reform und Revision . | 215 |
| MANFRED BAYER, WERNER HABEL Professionalisierung in der Lehrerbildung als öffentliche Aufgabe – eine Utopie von gestern? Zur Überprüfung eines reformstrategischen Konzepts unter veränderten Rahmenbedingungen | 223 |

IV. Außerschulische Erziehung und Bildung

| | |
|---|-----|
| GERALD A. STRAKA, THOMAS FABIAN, DIETER HÖLTERSINKEN, HEIKE NOLTE, RAINER PEEK, ERICH SCHÄFER, WOLFGANG TIETZE, KLAUS TREUMANN, INGRID VOLKMER, JÖRG WILL Neue Medien als Bildungsfaktoren in außerschulischen Sozialisationsprozessen. Ein Arbeitsgruppenbericht | 233 |
|---|-----|

Rechtsprobleme in sozialpädagogischen Handlungsfeldern

| | |
|---|-----|
| KLAUS REHBEIN Erziehung zur Grundrechtsmündigkeit als öffentliche Aufgabe | 239 |
| ARNOLD KÖPCKE-DUTTLER Gustav Radbruchs Gedanken über öffentliche Erziehung | 244 |

Früherziehung im Spannungsfeld zwischen Familie und anderen Institutionen

| | |
|--|-----|
| KARL NEUMANN Zur Einführung | 249 |
| JÜRGEN REYER Das Reformjahrzehnt 1970–1980: Endphase der Modernisierungswelle gesellschaftlicher Kleinkindererziehung seit der Jahrhundertwende – Beginn der frühpädagogischen Postmoderne? | 251 |
| WOLFGANG TIETZE, HANS-GÜNTHER ROSSBACH Früherziehung als lohnende Investition. Internationale Erfahrungen und ökonomische Untersuchungen | 254 |
| GERD E. SCHÄFER Familiengeschichten – Überlegungen zu Kontinuität und Diskontinuität aus hermeneutisch-tiefenpsychologischer Sicht | 259 |
| WASSILIOS E. FTHENAKIS Zur Entwicklung frühkindlicher Erfahrungen – Kontinuität versus Diskonti- nuität in der kindlichen Entwicklung | 262 |

| | |
|---|-----|
| REINHARD FATKE Zur Debatte um Kontinuität und Diskontinuität menschlicher Entwicklungs- prozesse zwischen psychoanalytischer und empirisch-psychologischer Kinderforschung | 266 |
| BERNHARD NAUCK Anforderungen an die Vorschulerziehung durch veränderte Familienstrukturen | 269 |
| DOROTHEE ENGELHARD Möglichkeiten von Kindergärten zur Flexibilisierung von Öffnungszeiten .. | 272 |
| HARALD SEEHAUSEN Weiterentwicklung und Anpassung vorhandener Formen familialer und insti- tutioneller Früherziehung | 275 |
| ARNULF HOPF Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung | 279 |
| <i>Freizeitpädagogik und Kulturarbeit als öffentliche Aufgabe. Zur Entwicklung eines neuen pädagogischen Handlungsfeldes zwischen Selbstorganisation und Professionalität</i> | |
| GISELA WEGENER-SPÖHRING Bericht über das Saarbrücker Symposium | 283 |
| HERMANN GLASER Über die ästhetische Erziehung des Menschen und die Zukunft der Industrie- gesellschaft | 290 |
| JOHANNA GOTTSCHALK-SCHIEBENPFLUG Ist Jugendarbeit Jungenarbeit? Aspekte zur Koedukation | 301 |
| KARLHEINZ A. GEISLER, ADOLF KELL Berufsbildung als öffentliche Aufgabe – Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. Ein Bericht | 303 |
| NIEVES ALVAREZ, VOLKER LENHART, WILLI MASLANKOWSKI, GÜNTER PÄTZOLD Berufsbildung in der Entwicklungszusammenarbeit | 307 |
| GÜNTHER DOHMEN Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe. Ein Arbeitsgruppenbericht | 315 |
| WOLFGANG ROYL Der erziehungswissenschaftliche Beitrag zur Professionalisierung, Ausbildung und Erziehung in der Bundeswehr. Ein Arbeitsgruppenbericht | 321 |
| V. Das wissenschaftliche Programm des 11. DGfE-Kongresses | 327 |
| VI. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge | 345 |

Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung

Bereits im Vorfeld des Kongresses gab es heftige Reaktionen in einigen Zeitschriften und Zeitungen: Es wurde behauptet, Erziehungswissenschaftlerinnen favorisierten neuerdings die Wiedereinführung reiner Mädchenschulen. Solche Behauptungen machen zweierlei deutlich: Zum einen rührt man beim Thema Koedukation offensichtlich an ein Tabu, zum anderen weigern sich diejenigen, die derart heftig reagieren, den Diskussionsansatz zur Kenntnis zu nehmen. Wie komplex, reflektiert und differenziert der Diskussionsstand ist, zeigten die Beiträge und Diskussionen auf dem Symposium „Koedukation – Geschlechterverhältnisse in der Erziehung“ auf dem Saarbrücker Kongress der DGfE.

Der 1. Teil des Symposiums widmete sich der historischen Entwicklung des Koedukationsgedankens und seiner Realisierung. MARGRET KRAUL¹ stellte ihre Ausführungen unter das Motto „Hundert Jahre Verhinderung“, HANS JÜRGEN APEL² legte bei seiner Frage „Getrennte Erziehung für ein gemeinsames Leben?“ den Schwerpunkt seiner Untersuchungen auf das vorige Jahrhundert und BERND ZYMEK³ analysierte „Die Realität des Schulwesens und die Fronten der Debatte während der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“. Die Vorträge machten auf einige interessante Aspekte aufmerksam:

Zunächst scheint es im vorigen Jahrhundert eine deutliche Diskrepanz gegeben zu haben zwischen den bildungspolitischen Diskussionen um die getrennte oder gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen und der pragmatischen Einrichtung von koedukativen Klassen vor allem in den unteren Jahrgängen, also in der Elementarbildung. Worum auf der ideologischen Ebene gestritten wurde, das war für die praktische Arbeit gar kein Problem. HANS JÜRGEN APEL referierte:

„Weder das sog. ‚pädagogische‘ Interesse an einer Trennung der Geschlechter, noch eine konfessionelle Orientierung, sondern die lokalen Sachzwänge bestimmten hauptsächlich die Entscheidungen über einen gemeinsamen oder einen getrennten Unterricht der Geschlechter.“

Allerdings darf daraus nicht geschlossen werden, daß die gemeinsame Erziehung auch eine gleiche Erziehung war. APEL zitierte aus dem Bericht eines preußischen Landschullehrers aus dem Jahr 1829 über dessen Praxis des gemeinsamen Unterrichtens von Jungen und Mädchen:

„Die natürlichen Anlagen zur Tätigkeit habe ich Gelegenheit gehabt, unter den kleinsten Kindern in der Schule zu beobachten. Vorzugsweise fand ich diese Anlagen zu Handbeschäftigungen in den Schülerinnen. Sah ich von jeher den jüngern Knaben in müßigen Stunden zum Spielen seine Zuflucht nehmen, so war es für mich eine um so erfreulichere Wahrnehmung, jüngere Schülerinnen Strumpfbänder anknüpfen und fertig stricken zu sehen, und gar in Ermangelung von Eisen sich Dornen zu bedienen. Dieses war die Veranlassung, der Beweggrund, dieser natürlichen

Beflissenheit die rechte Seite abzugewinnen und statt Unterdrückung dieser Anlage derselben aufmunternd eine bildende Richtung zu geben. Hierbei leitete mich das Prinzip, daß auf die Erziehung des Mädchens die größte Sorgfalt verwendet werden müsse; indem diese Erziehung sich nicht bloß auf die eigene Persönlichkeit beschränkt, sondern das Mädchen selbst zur Bildnerin wie zur Haushälterin bestimmt ist. Ist nämlich das Schulmädchen einmal für gute Sitten, Fleiß, Arbeitsamkeit und Ökonomie eingenommen und davon durchdrungen, so wird dasselbe nichts vernachlässigen, die in ihrem hohen Berufe liegenden Pflichten der Erziehung und des Haushaltes an der Nachkommenschaft zu erfüllen und dieser Sinn und Gefühl für jede häusliche Tugend einzuflößen.“⁴⁴

APEL zeigt an diesen Ausführungen auf, wie klar geschlechtsspezifische Unterschiede in die Erziehung einfließen: „Das Mädchen zur tätigen, sittlichen, die Ökonomie des Haushalts garantierenden Hausmutter zu erziehen, das wird als eine besonders wichtige Aufgabe des öffentlichen Elementarunterrichts herausgehoben. An dieser Beschreibung wird zugleich die präzise Unterscheidung geschlechtsspezifischer Zielsetzungen in der Erziehung deutlich: Trotz des gemeinsamen Unterrichts in einem Klassenraum mit demselben Lese- und Rechenbuch ist davon auszugehen, daß die Lehrer den Jungen mit anderen Erwartungen und anderem Verhalten gegenübertraten als den Mädchen“.

Auch MARGRET KRAUL bestätigt eine Loslösung der „Geschlechtsrollenbildung“ von der Organisationsform von Schule, und zwar nicht nur für das 19. Jahrhundert: „Der bürgerliche weibliche Geschlechtsrollencharakter findet offensichtlich, nachdem die organisatorischen Bedingungen vorhanden sind, undiskutiert und abgehoben von jeglicher reformpädagogischer Auseinandersetzung um Koedukation Eingang in die Volksschule. Diese Entwicklung ließe sich fassen in einer ‚Theorie vom abgesunkenen Bildungsgut‘, nach der Bildungsmuster der jeweils höheren Schichten sich – zeitlich versetzt – bei niederen Schichten finden, wenn die strukturellen Voraussetzungen der Volksschule es zulassen und die gestiegenen Bildungsansprüche es nahelegen.“

Der heftige Streit um die Koedukation ging allerdings nur zum Teil um die Vorstellungen von geschlechtsspezifischer Erziehung: Er war deutlich bestimmt von den je besonderen standespolitischen Interessen der männlichen Lehrer einerseits, der Lehrerinnen andererseits. BERND ZYMEK sprach hier von „Berufsfelderoberungs- bzw. Berufsfeldverteidigungsstrategien“ der verschiedenen Gruppen, und MARGRET KRAUL sagte: „Professionspolitische Gründe erster Mädchenschul-Lehrerinnen und -Lehrer verstärkten die Trennung der Bereiche; das Weibliche wird, gerade in Zeiten der Überfüllung, als Nische auf dem Arbeitsmarkt entdeckt; Koedukation bleibt ein neulatinisches Fremdwort.“

Ein dritter Punkt in der Auseinandersetzung um die Koedukation waren die materiellen Interessen bildungsbürgerlicher Eltern, welche die hohen Kosten auswärtiger Unterbringung ihrer Töchter sparen wollten.

Wie weitgehend unaufgearbeitet die Geschichte der Koedukation immer noch ist, zeigte sich vor allem für die neuere Entwicklung. Unbeantwortet, weil unerforscht, ist bisher die Frage, weshalb in den 60er Jahren unseres Jahrhunderts die Koedukation ohne Diskussion eingeführt wurde. BERND ZYMEK versuchte, den Einführungsprozeß als Ergebnis des durch die Bildungsexpansion verursachten Wegfalls der Berufs- und Statuskonkurrenz zwischen Männern und Frauen zu erklären: „Die jungen Frauen waren nun nicht mehr Konkurrenten, die auf geschlechtsspezifische Bildungswege und Teilberufsfelder abzudrängen waren, sondern ein notwendiges Rekrutierungsfeld für den Lehrberuf im expandierenden Bildungssystem. Eine getrennte Erziehung, eine

getrennte Ausbildung und ein auf geschlechtsspezifische Schulen begrenztes Einsatzfeld von Frauen hätte die für die Expansion notwendige Dynamik und Flexibilität des Lehrereinsatzes gebremst. Die traditionellen Konkurrenzängste der Männer waren durch die generell günstigen Berufsaussichten verdrängt.

Wenn sich diese These in einer differenzierten Analyse bestätigen sollte, dann stellt sich aber auch die Frage, ob nicht die neue Diskussion über Gewinn und Kosten der Koedukation im Schulwesen als Ausdruck einer wieder verschärften, vor allem von den Frauen erfahrenen und so verarbeiteten Berufs- und Statuskonkurrenz zwischen männlichen und weiblichen Lehrern und Berufsaspiranten gewertet werden muß.“ MARGRET KRAUL blieb sehr viel offener in ihrer Bewertung der heutigen Entwicklung:

„Erst in den fünfziger Jahren wird die Koedukationsdebatte wieder aufgenommen, aber bevor es zu bildungspolitischen Entscheidungen kommt, scheint das Thema nicht mehr von Interesse zu sein. In den Gutachten des Deutschen Ausschusses ist Koedukation kein Thema mehr. Das neue Paradigma der Bildungsdiskussion, die in keiner Hinsicht chancengleich ausgestattete und dringend kompensatorischer Maßnahmen bedürftige katholische Arbeiter-tochter vom Lande, hat offensichtlich für die nächsten Jahre den Debatten um Männer, Frauen und Sittlichkeit die Schau gestohlen. Es bedurfte erst eines gewissen Abbaus der Chancenungleichheit und einer neuen Frauenbewegung, um das wichtige Thema der Koedukation wieder aufzunehmen, unter welchem Gesichtspunkt es diesmal steht, wird sich zeigen.“

Die Diskussion im Symposium zeigte zumindest, daß viel Aufarbeitung und Interpretationsleistung noch erforderlich sein wird, um die heutigen Fragen beantworten zu können.

MARIA ANNA KREIENBAUM setzte sich in ihrem Referat *„Schulalltag als prägendes Erfahrungsfeld“* mit dem gegenwärtigen Schulgeschehen auseinander und leitete damit zum zweiten Teil des Symposiums über. Dieser war der Präsentation von Forschungsergebnissen zur heutigen Realität gewidmet. Durchgängig zeigte sich dabei in allen Untersuchungen eine ungleiche Situation für Mädchen und Jungen.

MARIA ANNA KREIENBAUM berichtete Teile aus ihrer Untersuchung *„Zum Einfluß des Schultyps auf Identitätsausbildung und Lebenserfolg von Frauen“*⁵. Zum einen befragte sie Lehrer/innen von schon langfristig koedukativen Schulen und von Schulen, die erst vor relativ kurzer Zeit von Mädchenschulen auf Koedukation umgestellt hatten. Ziel dieser qualitativen Interviews war herauszufinden, welche Identitätskonzepte bei Lehrerinnen und Lehrer der beiden Schultypen, aber auch verschiedener Fachzugehörigkeit sich erkennen lassen und welches Frauen- bzw. Männerbild sie verinnerlicht haben. KREIENBAUM stellte aus dieser Untersuchung die Gruppe derjenigen Lehrerinnen und Lehrer vor, bei denen klar ersichtlich wird, daß sie Mädchen im Unterricht gegenüber Jungen zurücksetzen. Diese Diskriminierung geschieht – wie auch andere Koedukationsforschungen beobachtet haben – unbewußt. Ein „erstaunliches Phänomen“ nannte KREIENBAUM, „daß auch die Lehrerinnen, die jahrelang reine Mädchenklassen unterrichteten, der ‚Faszination des Männlichen‘ erliegen, und die positiven Erfahrungen mit den Mädchen, über die sie zum Teil noch berichten, nicht mehr in ihrer Mädchen- bzw. Schülerinnenbild einfließen lassen. Diese Gruppe von Lehrerinnen, die im Sample der Befragten ca. ein Viertel ausmachen, definiert sich selbst nicht als Teil der Gesamtheit der Frauen, sondern hat ein Selbstbild verinnerlicht, daß sich positiv von dem negativ besetzten Frauenbild absetzt. ‚Frauen sind im allgemeinen nicht so begabt, kreativ, phantasievoll...‘ lautet ihre Definition; sich selbst aber setzen sie

davon ab als Ausnahme, die die Regel bestätigt. Ihre Fürsorge gilt den Jungen ihrer Lerngruppen, die sie einfühlsam in ihren Problemen und Interessen charakterisieren.“

Von den befragten männlichen Lehrkräften skizzierte MARIA ANNA KREIENBAUM folgendes Bild:

„Die männlichen Lehrkräfte zeichnen sich durch eine Ignoranz gegenüber den Interaktionsprozessen im Unterricht aus, was auch bedeutet, daß sie sich über die notwendigen Motivations-schritte für/von Mädchen zu Naturwissenschaften keine Gedanken machen und sich durch das Abwenden der Mädchen von diesen Fächern in ihren Vorurteilen gegenüber Mädchen und Naturwissenschaft bestätigt sehen.“

KREIENBAUM verwies auf den „Komplex einer unterschwelligen Erotik im Klassenzimmer, die neben positiven atmosphärischen Einflüssen auch negative Implikationen zur Folge haben kann, nämlich dann, wenn die Schülerinnen die Rückmeldungen im Unterricht nicht mehr auf ihre Intelligenz und Leistungsfähigkeit zurückführen können, sondern auf die erotischen Spannungen: ‚Die Note hab ich nur gekriegt, weil ich einen Rock anhatte‘.“

Die drei weiteren Beiträge des zweiten Symposionsteils befaßten sich mit dem Interaktionsverhalten in Kindergarten und Schule.

LILIAN FRIED⁶ von der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Landau, referierte zum Thema „*Sexismus im Kindergarten – Wie sprechen Erzieherinnen mit Mädchen und Jungen?*“

HANS OSWALD⁷ berichtete über eine Berliner Beobachtungsstudie zum Interaktionsverhalten von Mädchen und Jungen im Alter von zehn und zwölf Jahren im täglichen Leben einer Schulklasse.

CLAUDIA FUCHS vom Feministischen Interdisziplinären Forschungsinstitut Frankfurt⁸ präsentierte Forschungsergebnisse der gerade abgeschlossenen von ihr und UTA ENDERS-Dragässer im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums aus dem Jahre 1984 realisierten Interaktionsstudie im Rahmen des Vorhabens zur Verwirklichung der Gleichstellung von Lehrerinnen und Schülerinnen an Hessischen Schulen, bei der das Interaktionsverhalten in koedukativen Klassen Forschungsgegenstand war und mädchenorientierte Alternativen problematisiert wurden.

Lediglich die letztgenannte Untersuchung verfolgt eine explizit feministische (d.i. parteiiche) Fragestellung, während die beiden anderen Studien entweder den Sexismus-Vorwurf – wie z.B. in der Landauer Studie – als verfrüht bzw. zu gewagt etikettieren oder eben genereller die Benachteiligungsfrage für beide Geschlechter aufwerfen.

Allen drei Studien ist gemeinsam, daß sie nicht nur bekannte Forschungsergebnisse insbesondere aus dem angelsächsischen Raum bestätigen, sondern darüber hinaus eine Reihe neuer Zusammenhänge identifizieren, welche nicht nur für sich allein überaus spannend sind, sondern darüber hinaus weitere differenzierende Fragestellungen eröffnen. Dies soll im folgenden für alle drei Interaktionsstudien skizziert und anvisiert werden.

Vorbemerkend muß noch ergänzt werden, daß die drei Autor(inn)en den Begriff Koedukation nicht unter dem Gesichtspunkt eines Konzepts einer gemeinsamen

Erziehung der beiden Geschlechter benutzen, sondern im üblichen Sprachgebrauch als die inzwischen gewohnte Form einer gemeinsamen *Unterrichtung*.

LILIAN FRIED schlägt mit ihrer Pilotstudie über die *geschlechtsdifferenziellen Sprachlernchancen* von Mädchen und Jungen im Kindergartenalter eine Bresche in die defizitäre bundesrepublikanische Kindergartenforschung. In ihren Vorannahmen verweist sie auf den Fortbestand „heimlicher“, d. h. unbeabsichtigter Erziehungseinflüsse unter der besonderen Fragestellung, ob solche widersprüchlichen Einflüsse auch von den Erzieherinnen ausgehen könnten. In bezug auf den Forschungsstand zum geschlechtsspezifischen Verhalten von Jungen und Mädchen sind die vorfindlichen Unterschiede zum Sozial- und Spielverhalten weitgehend unumstritten, für andere Bereiche dagegen deuten sich gegenwärtig Relativierungen an, so daß LILIAN FRIED ihr Forschungsvorhaben auf den geschlechtsdifferentiellen Spracherwerb bzw. die unterschiedlichen Sprachlernchancen focussiert.

Zu diesem Zweck wurde die koedukative Erziehungswirklichkeit eines dreigruppigen Landkindergartens längsschnittlich erkundet, wobei die Stuhlkreisgespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern videographiert wurden.

Auf die Frage, ob Mädchen und Jungen unterschiedlich oft zum Gespräch beitragen oder verschieden häufig als Ansprechpartner/innen gewählt werden, ergaben sich keine signifikanten Differenzen zwischen den Geschlechtern; hingegen ergaben sich für bestimmte Mädchensubgruppen, nämlich Unterschichtmädchen, die ohnehin ein zurückhaltendes Sprechverhalten aufwiesen, situationsunabhängige Benachteiligungen. Wenn auch Mädchen und Jungen zwar nicht statistisch verschieden häufig zu den Stuhlkreisgesprächen beitragen, so stehen die Jungen aber doch ganz offensichtlich statistisch bedeutsam häufiger im Mittelpunkt des Gesprächs.

Die lernbedeutsamsten Unterschiede fanden sich aber der Untersuchung zufolge vor allem bezüglich der Qualität der Erzieherinnensprache: nicht nur simplifizieren die Kindergartenerzieherinnen generell ihr Sprachmodell im Umgang mit ihren Kindergartenkindern, sie konfrontieren darüber hinaus Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Sprachkomplexitätsniveaus: Werden Jungen mit einer Sprache konfrontiert, die minimal über deren eigenem Komplexitätsniveau liegt, womit Anreize zu differenzierterem Spracherwerb gegeben sind, wird den Mädchen mit einer Sprache begegnet, welche um einiges unter ihrem Sprachniveau ansetzt, also als eine Unterforderung zu betrachten ist. Außerdem werden durch die Betonung von imitierendem Sprachverhalten gegenüber den Mädchen und der Begünstigung von aktiver Spracharbeit gegenüber Jungen (z. B. Aufforderung zur Herausarbeitung von Begriffen) die bekannten kulturüblichen Muster perpetuiert, welche eine Benachteiligung der Mädchen tendenziell nahelegen.

Die Autorin will ihre Ergebnisse gemäß dem Pilotcharakter der Erkundungsstudie lediglich in hypothesengenerierender Absicht verstanden wissen. Bemerkenswert bleibt, daß, obwohl ein erster Eindruck eher Gleichberechtigung der beiden Geschlechter nahelegt, erst eine differenziertere Analyse subtile Divergenzen offenbart, welche für Jungen eine vorteilhaftere Sprachlernumwelt indizieren.

Wie aber erklärt sich dann – trotz der geschilderten diskreten Benachteiligungen – die größere Sprachkompetenz von Mädchen? Offenbar scheint die Annahme von kompensierenden Strategien und Fähigkeiten bei Mädchen einige Plausibilität zu gewinnen,

was bedeutet, daß die komplexen „wechselwirksamen“ Lernprozesse noch aufklärungsbedürftig sind.

Die *Berliner Studie*, von HANS OSWALD referiert, fragt nach den sozialisatorischen Wirkungen gleichaltriger Mädchen und Jungen; die jeweiligen Aushandlungsprozesse zwischen Jungen und Mädchen bei beobachtbaren (auch konflikthaften) Interaktionen sind bevorzugter Forschungsgegenstand. Zwischen Herbst 1980 und Sommer 1983 wurden in Berliner Grundschulen etwa 34 Kinder einer Schulklasse in drei Beobachtungsphasen sowohl unterrichtlicher wie außerunterrichtlicher Art beobachtet und befragt, und zwar bezüglich der Interaktionsbereiche Hilfe und Kooperation, Quatsch, Spiel und Necken, Ärgern und Zurechtweisen sowie körperliche Berührungen.

Im Hinblick auf die verschiedenartigen Beteiligungen an den Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen entstand folgende Typologie:

Typ I umfaßt die „Abstinenten“, die so gut wie nie mit Kindern des anderen Geschlechts interagierten. Ihr Anteil stieg noch bis zum Alter von zwölf und betrug auf dieser Altersstufe etwa die Hälfte der Jungen und Mädchen.

Den Typ II bilden „Gute Partner/innen“, die sich durch sachlichen Umgang zwischen Jungen und Mädchen ohne Ärgerei und Flirt auszeichneten. Die Zahlentendenz war mit dem Alter abnehmend, und nur einige wenige der Zwölfjährigen waren noch hier zuzuordnen.

Typ III („Piesacker“) besteht aus den Jungen, die Mädchen störten und ärgerten. Zwei Jahre später waren sie nur schwer von den „Neckern“ zu unterscheiden.

Zum Typ IV („Geärgerte“) gehören die Mädchen, die nur negative Erfahrungen mit Jungen machten. Auch unter den Zehnjährigen betraf dies nur wenige Mädchen; unter den Zwölfjährigen war dieser Typ nicht mehr zu finden.

Typ V („Kämpferinnen“) setzt sich aus Mädchen zusammen, die wenig an Hilfen oder Spiel mit Jungen beteiligt waren, aber dennoch viel Kontakt hatten, weil sie Ärgereien unterbanden und Jungen generell in ihre Schranken wiesen, manchmal auch mit Hieben. Auch dieser Typ trat fast ausschließlich unter den Zehnjährigen auf.

Typ VI („Necker/innen“) besteht aus Mädchen und Jungen, bei denen ein auf die Geschlechtszugehörigkeit zielender Umgang mit Kindern des anderen Geschlechts vorherrschte. Ein ums andere Mal – so die Autoren – erweckte ihr Verhalten den Eindruck, daß es ihnen nicht so sehr um die Sache ging als vielmehr um die Beziehung über die Geschlechtsgrenze hinweg. Von zehn bis zwölf nahm die Tendenz unter Jungen und Mädchen deutlich zu, mit Kindern des anderen Geschlechts in dieser Mischung von hilfreichem Entgegenkommen, scherzhaftem Engagement und neckischer Tändelei umzugehen.

Da die „Abstinenten“ inaktiv bleiben, bestimmt also zu Ende des Untersuchungszeitraumes der letztere Typ das Interaktionsgeschehen, wird das Verhältnis der Geschlechter zum zentralen Interaktionsbezugspunkt, wobei zu vermuten ist, daß auch die große Gruppe der nicht direkt beteiligten Schüler und Schülerinnen nicht unbeeinflußt vom Geschehen in der Klasse sein dürfte.

Diese praktizierte Bereichstypenbildung führt zwangsläufig zu Überschneidungen und vermag nicht völlig zu befriedigen. Die Berliner Forscher stellen bezüglich einer

beabsichtigten Folgeuntersuchung deshalb bereits Überlegungen zu produktiveren Auswertungsverfahren an.

Da die Untersuchungsergebnisse bereits veröffentlicht wurden⁹, beschränken wir uns hier auf die Heraushebung einiger im Kontext der Diskussion des gesamten Symposions relevanter Aspekte:

Betrachtet man das Interaktionsverhalten der 10- bis 12jährigen Jungen und Mädchen dieser Studie, so leben diese überwiegend in geschlechtergetrennten Welten (Mädchen sitzen neben Mädchen, Jungen neben Jungen; engere Freundschaften zwischen Mädchen und Jungen sind eine Seltenheit), wenngleich es vielerlei und vielgestaltige zwischengeschlechtliche Interaktionen gibt, die auch alterstypische Spezifizierungen aufwiesen (bestimmen z.B. noch unter den Zehnjährigen Ärger, Abwehr und Zurechtweisungen vor allem der Mädchen gegenüber den Jungen das Bild, so unter den Zwölfjährigen eher Neckerei und Flirt).

Dabei hat für beide Geschlechter die Solidarität der Eigengruppe eine wichtige Schutzfunktion, allerdings – und das scheint uns als ein überaus spannendes Ergebnis – in unterschiedlicher qualitativer Ausprägung: Brauchen die Jungen ihresgleichen, um Abgewiesenwerden aushaltbarer zu machen, so Mädchen den Schutz der Gruppe, um Grenzziehungen durchsetzbar zu machen, d.h. sie benutzen Koalitionen, um die Annäherung von Jungen gefahrloser akzeptieren zu können.

HANS OSWALD betonte ausdrücklich, daß in die berichteten Interaktionen häufig lediglich ein Teil der Mädchen und Jungen involviert ist, während sich ein anderer Teil jeweils indifferent verhält (so umfaßt der Typ I die sog. „Abstinenten“, welche so gut wie nie mit Kindern des anderen Geschlechts interagieren. Ihr Anteil steigt noch bis zum Alter von zwölf und umfaßt – wie bereits erwähnt – auf dieser Altersstufe etwa die Hälfte der Jungen und Mädchen).

Aus der Fülle der vorgetragenen Forschungsbefunde sind hier nur einige herausgegriffen worden. Bemerkenswert scheinen in der Tat die beobachteten kollektiven geschlechtsspezifischen Handlungsstrategien von Jungen und Mädchen, die uns bei den Jungen eher traditionell und in der Tendenz frauenfeindlich zu sein scheinen, da abwertend reagiert wird. Die Mädchen dagegen üben eine protektive Solidarität, die allerdings – so eine deutbare weitere Überlegung – für das spätere Leben durch die Isolation in der Kleinfamilie und das Nichtvorhandensein einer weiblichen Öffentlichkeit nicht produktiv beibehalten werden kann. Insofern scheinen uns gerade die Ergebnisse dieser Berliner Studie eine Fülle von Fragen zu generieren, die der weiteren Erforschung der Entwicklung von Geschlechtsidentität und (Nicht)Übernahme von Geschlechtsrollenmustern gewidmet sein könnten.

Die *Frankfurter Interaktionsstudie* geht zunächst von der Prämisse aus, daß Mädchen in der Schule in „ungleicher“ Weise unterrichtet werden wie Jungen und daß sie keinesfalls die gleichen Lernmöglichkeiten haben wie diese. Um angesichts dieser Problematik zuverlässigere Informationen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in der Schule zu erhalten, wurden von UTA ENDERS-Dragässer und CLAUDIA FUCHS Unterrichtsbeobachtungen und -aufzeichnungen, Interviews und Erfahrungsberichte aus der Praxis über einen längeren Zeitraum erhoben. Das bedeutsamste Ergebnis dieser Studie ist, daß – wie auch aus anderen Untersuchungen geläufig – im Unterrichtsgeschehen Jungen häufig als Störenfriede auftreten, welche in unübersehbarer Weise die Aufmerksamkeit der Lehrenden auf sich lenken. Mädchen zeigen sich im Lernverhal-

ten stärker der gesamten Lerngruppe verpflichtet, während Jungen mit einem konkurrenzorientierten Beziehungsmuster Gleichbehandlungen verhindern. In den Gesprächen von Mädchen und Jungen lassen sich aufgrund geschlechtsspezifisch unterschiedlicher Erfahrungen, Gesprächsinhalte und kommunikativer Handlungen unterschiedliche Interaktionsmuster finden. Mädchen sind etwa im Unterricht mit pragmatischen Paradoxien konfrontiert, wenn sie in die Lage gebracht werden, im Rollenspiel einen statushohen Mann darzustellen. Sie sind dann in der paradoxen Situation, mit zwei gegensätzlichen Verhaltensanforderungen konfrontiert zu sein, denen sie nicht genügen können: Einmal, sich im Gespräch mit Jungen entsprechend dem ihnen zugeschriebenen Status durchzusetzen, und zum anderen, sich wie ein Mädchen zu verhalten, das heißt, keinen Anspruch auf Dominanz zu erheben. Sie sind zudem mit einem doppelten Standard der Bewertung konfrontiert: In dem angesprochenen Beispiel wurde ein Junge, der einen Sklaven gespielt hatte, dafür gelobt, daß er das Gespräch stärker dominiert hatte, als es ihm als Sklaven zukam, während das Mädchen, das den reichen Römer gespielt hatte, in zweierlei Hinsicht kritisiert wurde: dafür, daß sie zu laut und vorlaut war, und dafür, daß sie sich nicht genügend durchgesetzt hätte. Der Zusammenhang zwischen Geschlecht, Status und Gesprächsstatus spiegelte sich sowohl im Rollenspiel als auch in der anschließenden Diskussion des Rollenspiels, die beide von den Jungen dominiert wurden. Der Abschlußbericht dieser Studie liegt inzwischen vor. Es ist zu hoffen, daß er bald für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird. Bis jetzt sind die erhobenen Daten schwerpunktmäßig bezüglich der Relevanz für Mädchen und Frauen (Lehrerinnen) ausgewertet worden. Eine auf die männliche Sozialisation in der Schule bezogenen Auswertung steht hingegen noch aus (mangels einer Finanzierung allerdings leider auch nicht an).

Der letzte Teil des Symposions war dem Bereich der *Informationstechnik* gewidmet, einem einerseits noch offenen, andererseits bereits „männlich“ geprägten Gebiet. CHRISTIANE SCHIERSMANN¹⁰ versuchte auf der Basis eigener Forschungserfahrungen wie aus Literaturexpertisen eine Antwort auf die Frage „*Welche Probleme im Hinblick auf die Geschlechterverhältnisse sind in koedukativen Kontexten feststellbar?*“¹¹ HANNELORE FAULSTICH-WIELAND¹² referierte aus dem hessischen Vorhaben „*Mädchenbildung und neue Technologien*“¹³, bei dem u. a. geschlechtshomogene Gruppen gebildet wurden, mit welchen Einstellungen und Erwartungen die Jugendlichen an die Koedukationsfrage herangehen. ELLEN SESSAR-KARPP¹⁴ und MARIANNE HORSTKEMPER¹⁵ berichteten aus ihren Erfahrungen als Dozentinnen in der Erwachsenenbildung, die sie im Blick auf das Thema „Koedukation“ reflektierten.

Bildungsprozesse müssen – so lehrt es das Stichwort „Didaktik“ – auf die Ausgangssituation der Lernenden Bezug nehmen. Für die Diskussion um die Koedukation heißt dies, es muß reflektiert werden, welche Ausgangsbedingungen bei Mädchen/Frauen bzw. Jungen/Männern vorliegen, und in welcher Weise beide Geschlechter zur Erreichung gleicher Bildungsziele geführt werden können. CHRISTIANE SCHIERSMANN skizzierte die unterschiedliche Ausgangssituation von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern bei diesem Thema und machte deutlich:

„Die Problematik des koedukativen Unterrichts besteht in diesem Zusammenhang darin, daß er sich vorrangig an den männlichen Zugangsweisen zu den neuen Technologien orientiert und die vorausgegangenen Lernerfahrungen sowie insgesamt die soziale Alltagswelt der Mädchen nicht hinreichend berücksichtigt.“

Mädchen und Frauen zeigen – so wird allgemein immer wieder festgestellt –

pragmatische Herangehensweisen an Technik. Hier die Grenzlinie zu finden, solche Herangehensweisen zu nutzen, um der unkritischen Faszination entgegenzuwirken, und gleichzeitig die darin enthaltene Barriere abzubauen, um das notwendige Sich-Einlassen auf das Erlernen von technischen Zusammenhängen zu ermöglichen, ist kein einfaches Unterfangen. In der Schulrealität unterbleibt es häufig. Die Skepsis der Mädchen und Frauen gegenüber den „Segnungen der Technik“ hieße für ein informationstechnisches Unterrichtskonzept, „die gesellschaftlichen Implikationen zu einem zentralen Unterrichtsgegenstand“ (SCHIERSMANN) zu machen. Stattdessen finden wir häufig einen Unterricht, der ansetzt an der Technik selbst oder an ihren mathematischen Grundlagen, damit jedoch den Interessen von Jungen Vorrang einräumt.

In koedukativen Kontexten besteht die Gefahr, daß geschlechtsspezifisches Verhalten verstärkt wird. Da – unreflektiert und insofern auch weitgehend unbewußt – männliche Normen als allgemein-menschliche betrachtet werden, heißt dies, daß Mädchen und Frauen in doppelter Weise benachteiligt werden:

- sie werden entmutigt und behindert bei ihren Lernprozessen
- ihre Fragen, Ansätze und Stärken kommen nicht zum Zuge, können den Gegenstand und das Ziel des Lernens nicht beeinflussen.

Wären getrennte Gruppen dann nicht ein Ausweg angesichts dieser unterschiedlichen Ausgangslage?

Im Frankfurter Vorhaben „*Mädchenbildung und neue Technologien*“ wurde diese Frage an die Jugendlichen selbst weitergegeben. Dabei zeigte sich allerdings, daß die Einstellungen der Jugendlichen zur Koedukation ebenso wie ihre Erfahrungen mit getrenntem Unterricht weitgehend ambivalent sind.

Sowohl Jungen wie Mädchen sind weitgehend davon überzeugt, daß die Jungen erfahrener und besser im Umgang mit Computern seien. Während Mädchen, sofern sie koedukativen Unterricht befürworten, auf Hilfe der Jungen hoffen, bieten Jungen diese Hilfe in ihren Argumentationsbegründungen durchaus auch an. Die Art und Weise, wie sie dies tun, zeigt allerdings deutlich, daß koedukativer Unterricht für Mädchen eine typische Double-bind-Situation darstellt. Das Wissen darum läßt denn auch die Stimmen bei den Mädchen, die getrennten Unterricht befürworten, zahlenmäßig so stark sein.

Die Erfahrung getrennten Unterrichts zeigten, daß diese Double-Bind-Situation nicht einfach aufgehoben wird: Nach wie vor halten die Mädchen die Jungen für kompetenter im Zusammenhang mit Computern, und die Unsicherheit, ob dies tatsächlich stimmt, ist durch den getrennten Unterricht verstärkt worden. Den Mädchen ist ein Instrument, sich gegen die Angriffe der Jungen zu wehren, genommen worden. Auch die Jungen beklagen, daß der getrennte Unterricht ihnen die Vergleichsmöglichkeiten genommen habe – die Art, in der sie dies zum Ausdruck bringen, macht allerdings deutlich, daß sie eigentlich beklagen, ihnen sei ein Mittel zur Selbstdarstellung genommen worden.

Im Erwachsenenbildungsbereich wählen – ELLEN SESSAR-KARPP berichtete dies aus ihren Hamburger Erfahrungen – viele Frauen bewußt Frauenkurse.

Nach ihren Aussagen spricht die Frauen insbesondere das Kurskonzept, die Art der methodisch-didaktischen Vermittlung durch die Dozentinnen sowie die zeitlich, räumlich und finanziell günstigen Kursbedingungen an:

„Im Hamburger Kursmodell wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, d.h. es werden nicht nur reine EDV-Kenntnisse, sondern auch die damit verbundenen betrieblichen, arbeitsorganisatorischen und gesellschaftspolitischen Fragen und Folgewirkungen vermittelt und diskutiert. Die Frauen nutzen die Möglichkeit, ihre subjektiven Ängste und Erfahrungen einzubringen. Bei den Teilnehmerinnen ist die Motivation, sich in dieser ganzheitlichen Art und Weise mit Technik auseinanderzusetzen, sehr groß. Viele äußern nach dem ersten Kursbaustein, daß

- sie die Scheu vor dem Computer verloren haben,
- sie verstanden haben, daß Computer ‚dumm‘ sind,
- sie viel über das, was mit der Computertechnik zusammenhängt, gelernt haben und es sie interessiert.

Die Tatsache, daß an diesen Kursen keine Männer teilnehmen, nimmt vielen Frauen die Hemmung, Fragen zu stellen und auch Unwissen und Unsicherheit zu zeigen.

Gerade Frauen mit einer längeren Familienphase haben häufig Schwierigkeiten, sich das Lernen wieder zuzutrauen; viele sind geprägt von dem Gefühl, während der letzten Jahre ‚nur‘ Hausfrau und Mutter gewesen zu sein, nichts dazugelernt zu haben und beruflich nichts mehr zu können. Häufig wird in den Kursen die Vermutung geäußert, daß die Atmosphäre im Unterricht anders, für die Teilnehmerinnen negativer wäre, wenn Männer dabei wären.

Im Hamburger Kursmodell unterrichten nur Frauen, was für viele Teilnehmerinnen ein wichtiges Kriterium für ihren Kursbesuch ist. Die Dozentinnen haben einerseits für sie Vorbildcharakter – ‚Frauen können sich in diesem Bereich behaupten‘ –, andererseits fühlen sich viele Teilnehmerinnen von *Dozentinnen* besser verstanden und ernstgenommen.“

In Gesprächen äußerten – so ELLEN SESSAR-KARPPS Erfahrung – Teilnehmerinnen, die Erfahrungen mit Dozenten in EDV-Kursen gemacht hatten, daß die Lehrer sie entweder über- oder unterforderten, sie sich entweder „arrogant“ oder „betulich“, allzu hilfsbereit, verhielten.

Allerdings bedeuten die Probleme koedukativer Gruppen nicht, daß jedes Mädchen/jede Frau nur Unterdrückungserfahrungen macht. In koedukativen Kontexten bestehen auch die Möglichkeiten, sowohl kooperative Beziehungen zu erfahren, wie gegenseitig festzustellen, was man bzw. frau kann oder nicht kann. Damit wiederum können männliche Überheblichkeit abgebaut und weibliche Selbstbehauptung gestärkt werden. Das zentrale Problem besteht jedoch darin, daß koedukative Situationen sehr komplexe Kontexte darstellen, wie MARIANNE HORSTKEMPER in den Reflexionen ihrer Dozentinnenerfahrungen sowohl in gemischten Gruppen wie in Frauenkursen sehr anschaulich deutlich machte:

„Übergeordnetes Ziel ist zunächst, daß möglichst alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen die gewünschten Lernziele erreichen. Gerade bei relativ kurzen Veranstaltungen kann man sich daher kaum Reibungsverluste durch konflikthafte Diskussionen leisten, Konfliktmanagement und diplomatischer Ausgleich sind gefragt. Dies geht aber leicht zu Lasten gerade der Frauen, die sich leicht verunsichern lassen und zurückziehen. Spezifische Förderung für diese Gruppe ist in solchen Kursen sehr schwer. ... Am schwierigsten sind solche Situationen zu handhaben, in denen untergründige Aggressionen schwelen. Wenn hier offene Konkurrenz ausbricht, versuchen häufig Männer wie Frauen die Kursleiterin zur Schiedsrichterin zu machen oder auch als Bündnispartnerin zu gewinnen. Sie gerät dann in das Dilemma, eine Balance finden zu müssen, die den Konflikt in Grenzen hält, andererseits aber ihre Aufmerksamkeit und Zeit nicht soweit bindet, daß die übrigen Lehrgangsteilnehmer unzufrieden werden oder zu kurz kommen.“

Weil vieles auf vielen Ebenen zugleich läuft, werden von der Lehrperson sehr hohe Sensibilität und pädagogische Fähigkeiten gefordert, soll sie gewährleisten, daß die

ablaufenden Prozesse förderlich für beide Geschlechter sind. In der Regel verfügen die Lehrpersonen *nicht* über derartige Kompetenzen.

Geschlechtshomogene Gruppen – wobei dies primär für Mädchen- und Frauengruppen gilt – bieten Chancen für einen Kompetenzerwerb und die Reflexion eigener Befürchtungen, Bedürfnisse und Interessen, die in koedukativen Kontexten nicht möglich wären. Allerdings finden wir bei der Einrichtung von Mädchen-/Frauengruppen, daß die geschlechterbezogene Ebene, auf der sich die Auseinandersetzung um Anerkennung oder Abwertung des weiblichen Geschlechts abspielt, sich von den Einzelpersonen auf die Gruppen verlagert: Mädchen/Frauengruppen – und damit natürlich auch wieder die einzelnen Mädchen/Frauen – werden abgewertet. Wie in solchen Fällen positive Möglichkeiten der Stärkung des Selbstvertrauens von Mädchen/Frauen in geschlechtshomogenen Gruppen abzuwägen sind gegen das Fehlen der konkreten Auseinandersetzung und die wiederum damit verbundenen Formen von Widerstand und Selbstbewußtsein, dies ist eine offene Frage.

Die logische Folgerung aus den auf dem Symposium referierten Forschungsbefunden liegt also kaum in der – offensichtlich so gefürchteten und zweifellos auch problematischen – Forderung nach strikter institutionalisierter Geschlechtertrennung als in weiterer Erforschung der komplexen Wechselwirkungen und auch in der stärkeren Einbindung dieser Problematik in die Lehrer(innen)ausbildung.

Anmerkungen:

- 1 Dr. phil. MARGRET KRAUL ist Privatdozentin an der Universität Hannover. Ihre Anschrift ist: 3051 Ohndorf 21
- 2 Prof. Dr. HANS-JÜRGEN APEL arbeitet am Seminar für Pädagogik – Abteilung für allgemeine Didaktik und Schulpädagogik – der Universität zu Köln
- 3 Dr. phil. BERND ZYMEK ist Privatdozent am Institut für Pädagogik an der Ruhr-Universität Bochum
- 4 zit. in APEL/KLÖCKER (1986) S. 209–211
- 5 MARIA ANNA KREIENBAUM war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Einfluß der Mädchenschulbildung auf Fachwahl, Studienerfolg und Lebensperspektiven der Chemie- und Informatikstudentinnen“, das am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund durchgeführt wurde
- 6 Dr. LILIAN FRIED arbeitet an der Forschungsstelle für Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Landau
- 7 Prof. Dr. HANS OSWALD arbeitet im Institut für Organisation, Verwaltung und Interaktion im Bildungswesen am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin
- 8 CLAUDIA FUCHS ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Feministischen Interdisziplinären Forschungsinstitut in Frankfurt, Pfingstweidstr. 4, 6000 Frankfurt/Main
- 9 OSWALD u. a. 1986, OSWALD u. a. 1988
- 10 Dr. phil. habil. CHRISTIANE SCHIERSMANN ist stellvertretende wissenschaftliche Leiterin des Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft in Hannover
- 11 SCHIERSMANN 1987
- 12 Prof. Dr. HANNELORE FAULSTICH-WIELAND arbeitet am Fachbereich Sozialarbeit der Fachhochschule Frankfurt/Main
- 13 FAULSTICH-WIELAND/DICK 1988
- 14 Dr. phil. ELLEN SESSAR-KARPP ist Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe des Deutschen Frauenrings e. V. „Technikbildung für Frauen von Frauen“, Normannenweg 12, 2000 Hamburg 26
- 15 Dr. phil. MARIANNE HORSTKEMPER war Mitarbeiterin in dem BMBW-Modellversuch „Frauen

und neue Technologien“ bei Micropartner in Hamburg. Ihre Anschrift: Bornstr. 20, 2000 Hamburg 13

Literatur

- APEL, H. J./KLÖCKER, M.: Schulwirklichkeit in Rheinpreußen. Analysen und neue Dokumente zur Modernisierung des Bildungswesens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Köln/Wien 1986.
- FAULSTICH-WIELAND, H./DICK, A.: „Wir Mädchen können das, auch wenn die Jungen lachen...“ Dokumentation und Auswertung der Vorerhebung des Vorhabens „Mädchenbildung und neue Technologien“. Sonderreihe des HIBS Heft 27, erhältlich beim Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Bodensteinstr. 7, 6200 Wiesbaden.
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L./CHOWDHURI, I./SALISCH, M. v.: Grenzen und Brücken. Interaktionen zwischen Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: KZfSS (1986).
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L./SALISCH, M. v.: Miteinander – Gegeneinander. Eine Beobachtungsstudie über Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: PFISTER, G. (Hg.): Zurück zur Mädchenschule? Pfaffenweiler 1988.
- SCHIERSMANN, CH.: Computerkultur und weiblicher Lebenszusammenhang. Studien Bildung Wissenschaft Band 49. Bonn 1987.

Anschrift der Autorinnen:

Prof. Dr. HANNELORE FAULSTICH-WIELAND, Querenburg 32, 3510 Hann. Münden
Dr. GUSTAVA SCHEFER-VIËTOR, Schinkeltriftstr. 3, 3417 Bodenfelde-Nienover